

REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS: OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS

Eliseu Alves da SILVA (Mestre/UFSM/UFSB)

Resumo: As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao discutirem o ensino de língua inglesa, estimulam ou incentivam o trabalho com a leitura, a comunicação oral e a prática escrita. Nessa perspectiva, o presente trabalho visa a problematizar as representações de alunos do ensino médio ao avaliarem as práticas colaborativas de leitura e de produção oral em aulas de língua inglesa. O trabalho foi desenvolvido ao longo do ano de 2017, com alunos finalistas do ensino médio, em uma escola da rede pública de ensino de Santa Maria, RS. A dinâmica de trabalho envolveu a leitura e análise de textos de popularização da ciência que, ao final do processo, serviram de base para a produção de apresentações orais em língua inglesa. A análise da sessão reflexiva final de avaliação, desenvolvida à luz da teoria sistêmico-funcional, mostrou que os alunos se sentiram desafiados a usar, na prática, a língua em sala de aula, explorando tanto habilidades de leitura quanto de produção oral. Ponderam, entretanto, que o trabalho teria sido mais proveitoso caso tivesse sido desenvolvido ao longo do ensino médio e se a disciplina contasse com uma carga horária maior.

Palavras-chave: leitura em língua inglesa, produção oral em língua inglesa, representações de aprendizagem

Introdução

O ensino de inglês como língua adicional (ILA) na escola pública, dada a representatividade do idioma enquanto língua da globalização, tem recebido crescente reconhecimento no que tange a sua importância para a formação cidadã e cultural dos educandos. Evidentemente já superamos a discussão a respeito de sua importância, mas a sombra que ainda paira sobre as cabeças de professores, alunos e formadores está, mais especificamente, na ordem do como ensinar inglês, que métodos utilizar e qual ou quais objetivos desejamos alcançar no processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

Nesse contexto, inúmeros são os trabalhos que se debruçam sobre as representações de professores sobre as dinâmicas e práticas de ensino e aprendizagem de inglês (CELANI; MAGALHÃES, 2002; GIMENEZ, 2002; BARCELOS, 2006; TICKS, 2008; MATEUS; AL KADRI, 2012; BASSO; LIMA, 2014; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2014, entre outros). Entendemos que outros atores que integram esse contexto, os alunos, também merecem ser ouvidos, pois, como aprendizes da língua, podem oferecer insights valiosos para a construção

de espaços de aprendizagem significativos e colaborativamente emancipatórios. Pesquisas que se dedicam a dar voz aos anseios dos aprendizes de ILA podem ser encontradas nos trabalhos de Coelho (2005), Basso (2008), Lyon (2009), Florêncio e Marcuzzo (2012), Barcelos (2014) entre outros.

Estudos no campo de formação de professores (PERIN, 2005; PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016) mostram que as aulas de inglês na escola, salvo raras exceções, primam por metodologias tradicionais, ancoradas no ensino das estruturas gramaticais da língua como garantia de um aprendizado formal. Da mesma forma, observa-se uma discrepância entre as expectativas de aprendizagem dos alunos e o que os professores julgam necessário ser ensinado (PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016). Também há um desencontro entre o que propõem os documentos oficiais para o ensino de inglês nesse contexto, as demandas da sociedade global e tecnológica e o que se consegue efetivamente desenvolver na escola. Alinhado às demandas da globalização, os documentos oficiais ao discutirem o ensino de língua inglesa, incentivam o trabalho com a leitura, a comunicação oral e a prática escrita, de modo a promover um domínio satisfatório das quatro habilidades (ler, escrever, entender e falar a língua). Na escola, entretanto, o trabalho com as habilidades revela-se infrutífero, resultando, na maioria das vezes, um trabalho centrado na habilidade de leitura que, por sua vez, restringe-se ao uso do texto como recurso para o ensino de gramática. A revelia desse movimento, quando busca-se a introdução do texto como estratégia para o desenvolvimento das outras habilidades, o processo encontra barreiras na representação que os alunos constroem sobre tal recurso, alegando dificuldade de entender e aprender a língua sem conhecer primeiro a regra e desinteresse por aulas que demandam deles atitudes mais autônomas (SILVA; BRUM; TRIVISOL, 2016).

Assim, frente ao panorama apresentado, verifica-se a emergência de mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Nesse tocante, pesquisas que enfocam o contexto escolar (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2005; PERIN, 2005; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; NASCIMENTO, 2017) têm demonstrado que uma das possibilidades de reverter o cenário de desinteresse e aversão no aprendizado da segunda língua, é a implementação de propostas pedagógicas de ensino da língua na perspectiva das práticas

sociais, que promovam a aproximação entre a escola e o cotidiano dos alunos. Tais propostas, ao considerarem as necessidades dos estudantes e, por esse motivo, perfazerem práticas de ensino sócio historicamente situadas, podem gerar insights significativos das relações entre o conhecimento científico didatizado pela escola (FRIEDRICH, 2012) e questões sociais, culturais, econômicas e políticas que impactam e constituem o dia a dia dos aprendizes.

Neste trabalho nos dedicamos a compreender e problematizar os discursos de alunos do ensino médio, de uma escola estadual de Santa Maria, RS, a respeito de suas representações sobre o aprendizado de leitura e produção oral ao término de um processo de ensino desenvolvido nas aulas de ILA. A coleta de dados desenvolveu-se em 2017-2018, período em que este pesquisador atuava como regente de classe no contexto estudado.

Metodologia

O contexto e os participantes da sessão reflexiva de encerramento

O processo de geração de dados, em função de diferentes situações vivenciadas em seu desenvolvimento, tais como paralisações durante o movimento de preparação da greve do funcionalismo gaúcho e a deflagração da greve propriamente dita, experimentou diferentes momentos de interrupção das atividades. Assim, a sessão reflexiva de encerramento contou com alguns participantes que passaram a integrar o processo após as interrupções, advindos de outras escolas ou mesmo de outros turnos do contexto escolar estudado.

A sessão reflexiva selecionada para esta análise foi realizada nos dias 23/02/2018 e 05/03/2018, e teve como participantes: o professor-pesquisador, regente da turma nesse período, e um total de 12 alunos, sendo que, no desenrolar da sessão apenas 8 alunos participam efetivamente da discussão. Os alunos, na data da realização da sessão, tinham faixa etária entre 18 e 20 anos de idade.

O procedimento de coleta de dados

Para organizar o desenvolvimento da sessão reflexiva, elaboramos oito perguntas orientadoras que serviram para organizar a discussão, enfocando as dimensões argumentativa e epistêmica do ato de perguntar com base na proposta de Ninin (2013, p. 86-100). Para os

objetivos desta análise, voltamos nossa atenção para três perguntas que buscaram problematizar aspectos relativos à aprendizagem de leitura, produção escrita e produção oral em ILA (Quadro 1).

Quadro 1 – Perguntas orientadoras da discussão para a sessão reflexiva de encerramento com foco nas dimensões argumentativa e epistêmica do ato de perguntar

| Aspecto problematizado | Perguntas |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizagem de leitura e produção oral | No início do ano vocês responderam um questionário sobre o que esperavam aprender em inglês neste ano. Vocês apontaram como habilidades a leitura e a produção oral. Agora, ao final, como vocês avaliam aprendizagem de leitura e produção oral? |
| Aprendizagem de produção escrita | A produção escrita em inglês foi a habilidade que vocês menos destacaram como importante, entretanto, para as apresentações vocês tiveram que organizar versões em inglês a partir dos textos. O uso (produção) do texto em inglês ajudou na elaboração do que vocês queriam dizer? |
| Validade dos aprendizados | Este ano nós tentamos fazer um trabalho diferente com a língua inglesa, coloca-la como algo do dia a dia, nos textos, e não limita-la as regras. Vocês acharam que valeu a pena? O que vocês acreditam que podem fazer com o inglês daqui para frente? |

O procedimento de análise dos dados

De modo a darmos conta da análise dos dados lançamos mão do aporte teórico-metodológico da Gramática Sistemática Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) e da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003).

A partir das categorias analíticas da GSF (Quadro 2), dentro das subfunções experiencial (processos, participantes e circunstâncias) e lógica (relações lógico-semânticas) da metafunção ideacional, buscamos identificar nos discursos dos participantes: 1) os traços linguísticos que sinalizavam suas afiliações a discursos socialmente determinados sobre aprendizagem de ILA e, 2) reconhecer os modos de representação da realidade que seus discursos permitem revelar.

Quadro 2 Categorias analíticas da metafunção ideacional experiencial e lógica

| Subfunção experiencial | | Subfunção lógica | | |
|------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------------------------------------|
| Processos | Participantes | Relações lógico-semânticas | | Definições |
| Material | Ator; Meta; Escopo; Beneficiário; Atributo | Expansão | Elaboração | detalhar, comentar, exemplificar |
| Mental | Experienciador; Fenômeno | | Extensão | adicionar novas ideias, alternativas |
| Relacional | Portador; Atributo; Identificado; Identificador | | Intensificação | adicionar traços de tempo, lugar, causa, condição etc |
| Comportamental | Comportante; Comportamento | Projeção | Locução | “dizer”: construir um fraseado |
| Verbal | Dizente; Verbiagem; Receptor; Alvo | | Ideia | “pensar”: construir um significado |
| Existencial | Existente | | | |

Fonte: adaptado de Halliday (2014, p. 219 e p. 444)

Complementar a análise da GSF, lançamos mão do aporte da ACD, a partir da proposta de Fairclough (2003, p. 170-173), para olharmos para os discursos dos participantes enfocando as características textuais destes que evidenciassem marcas de modalidade (processos mentais, verbos modais, advérbios) e avaliação (adjetivos, advérbios e substantivos avaliativos, processos relacionais) das informações veiculadas (Quadro 3).

Quadro 3 – Categorias analíticas de modalidade e avaliação

| Categorias de modalidade | Categorias de avaliação |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Processos mentais (pensar, achar, acreditar) | Adjetivos avaliativos (bom, fácil, mais ou menos) |
| Marcadores de usualidade (sempre, nunca, um pouco) | Processos relacionais (ser, estar, ter) |
| Hedges (marcadores de imprecisão) (tipo, tipo assim, sei lá) | Advérbios avaliativos (bem, mal, muito) |
| Verbos modais (pode, deve) | Substantivos com teor avaliativo (o principal) |
| Marcas de polaridade (sim, não, ainda não) | |

Fonte: adaptado de Fairclough (2003, p. 170-173)

Resultados

Representações de aprendizagem de leitura e produção oral em língua inglesa

De modo geral os alunos se mostraram bastante otimistas em relação ao que percebem como aprendizado de leitura e produção oral nas aulas de língua inglesa. Os discursos mostram que o aprendizado de leitura foi considerado mais proveitoso, dado que os alunos se envolveram em um número maior de atividades de leitura para a produção das apresentações orais. Já na produção oral demonstram um otimismo tímido ao comentarem que, pelo menos, “conseguem pronunciar” ao usar a língua em situações de fala.

Excerto 1

Professor: No início do ano vocês responderam um questionário sobre o que vocês esperavam aprender de inglês neste ano [...] Vocês apontaram como habilidades a leitura e a produção oral. Agora, ao final, como vocês avaliam a aprendizagem de leitura e a produção oral em língua inglesa?

Aluno1: Tá melhorando...

Professor: Melhorando como?

Aluno2: Melhorou os pontos negativos para positivos..

Professor: Como assim os pontos negativos para positivos...?

Aluno2: É que tem muitos que a gente não tinha antes a gente conseguiu melhorar agora...

Aluno3: Eu acho que antes a gente não conseguia nem pronunciar... tipo, pronunciar uma palavra

Professor: E agora...

Aluno3: Agora mais ou menos

Aluno1: Agora a gente ainda não consegue muito, mas já melhorou um pouco...

Professor: Então vocês ainda não se sentem confiantes, mas pelo menos perderam o medo de falar alguma coisa?

Todos: Sim

Aluno2: Sim... com certeza.

Os discursos transcritos no Excerto 1 apresentam diferentes graus de modalidade epistêmica, caracterizando proposições que oscilam entre a certeza e a incerteza dos falantes acerca do que reconhecem como aprendizado de leitura e produção oral em língua inglesa.

A resposta do Aluno1 à problematização feita pelo professor (“Tá melhorando...”), dado o uso do processo material *melhorar*, no gerúndio, demonstra que, para o aluno, a aprendizagem de leitura e produção oral é um processo ainda em andamento, incompleto. Tal

posicionamento faz com que as colocações de outros alunos, nos turnos seguintes, ofereçam expansões de significação, pois se verificam explicações sobre o que realmente está “melhorando” (“... pontos negativos para positivos...”, “... muitos eu a gente não tinha a gente conseguiu melhorar”).

Assim, a sequência dos discursos dos Alunos 1, 2 e 3, ao referirem ao processo de produção oral, apontam um progresso gradual, tímido, no aprendizado dessa habilidade. O uso do processo mental *achar* (Aluno 3) elabora a explicação acerca do avanço verificado pelo aluno a respeito da produção oral na segunda língua (“antes a gente não conseguia nem pronunciar [...] uma palavra”), o que pode ser entendido como uma avaliação positiva a respeito da prática desenvolvida em sala de aula, sinalizada pelo marcador de temporalidade “antes”. Essa avaliação é comprovada, com cautela, no turno seguinte, por meio do grupo adverbial “mais ou menos”, precedido da expressão de temporalidade “Agora”, reiterando a noção processual de que “antes” da prática podia ser percebida uma situação (“... não conseguia nem pronunciar [...] uma palavra”) e após o desenrolar da prática “agora” é percebido um movimento dentro da habilidade oral em língua estrangeira.

Ao analisarmos a proposição desse aluno, observa-se uma avaliação que combina uma experiência ao nível da consciência (“Eu acho...” – processo material) somada a uma percepção mais concreta da realidade, relacionada à prática de uso da língua em situações de comunicação (“... pronunciar” – processo material abstrato). Dessa forma, a posição defendida pelo aluno ultrapassa a mera “percepção que se tem da realidade”, configura-se como um indicativo de uma “ação da realidade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 54), fruto de uma atitude de transformação/mudança do estado das coisas.

Ainda em relação à produção oral em inglês, Aluno1, usando como recurso o marcador de temporalidade “ainda” e os marcadores de modo “muito” e “pouco”, torna mais explícita a posição defendida por 2 e 3, ou seja, compreende que houve progresso na habilidade em certa medida (“melhorou um pouco”), mas pondera que tal movimento necessita de um maior empreendimento tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos, pois “ainda não consegue muito...”. Logo em seguida, seu posicionamento é acolhido positivamente pelos colegas ao concordarem com a colocação feita pelo professor de que

apesar de “ainda não se [sentirem] confiantes” para usar efetivamente a segunda língua em situações de fala “pelo menos [havião perdido o medo] de falar alguma coisa” na língua alvo. Esse acolhimento é marcado pelo uso do marcador de polaridade positiva “sim” e pelo adjunto modal “com certeza”.

Representações sobre a prática de escrita em língua inglesa

Atrelado às atividades de leitura, a produção escrita nas aulas de língua inglesa integrou o processo como parte essencial para a preparação das apresentações orais. Os grupos, após a leitura e análise dos textos escolhidos, seguindo o guia de leitura desenvolvido pelo professor-pesquisador, tinham como tarefa a produção de uma versão em língua inglesa do que seria apresentado oralmente. Nesse processo, os alunos se utilizaram de diferentes recursos para realizarem as atividades (pesquisa a dicionários, internet etc).

Os resultados apontam que, para muitos grupos, a prática de escrita não teve significado prático no aprendizado da segunda língua, pois, como explicitam alguns depoimentos, os aplicativos de tradução automática foram os responsáveis pelo resultado final.

Excerto 2

Professor: ...A outra pergunta pra vocês é assim: A produção escrita em inglês foi a habilidade que vocês menos destacaram como importante, entretanto, para as apresentações vocês tiveram que organizar versões em inglês a partir dos textos, mas da forma como vocês diriam em português...

Aluno5: Mas daí foi cópia, porque daí põe no *google* e o *google* traduz pra gente e a gente faz. Não tem como tu fazer se tu não vai saber traduzir... se tu aprende a traduzir um texto tu vai saber escrever, beleza, só que como a gente traduziu o texto no *google*, automaticamente a gente vai escrever como a gente fala e colocar no *google* para ele traduzir pra nós e vice-versa.

Professor: Minha pergunta era exatamente essa: O uso do texto em inglês ajudou vocês na elaboração do que vocês queriam dizer em inglês? sim ou não? O que eu estou querendo dizer, a partir do texto que vocês tinham em inglês, com as palavras que tinham nele, isso ajudou vocês a organizarem uma frase em inglês ou vocês escreveram como vocês queriam em português e depois só traduziam em algum lugar?

Aluno5: Não, como a gente queria não. A gente tinha a tradução do texto, depois a gente lia o texto, de acordo com o que a gente pensa daquilo que tá escrito ali e depois a gente traduz, porque nem todas as palavras que a gente queria botar ali tá no texto, por isso que a gente precisa traduzir.

[...]

Aluno1: Não...**Professor:** Ok, então me expliquem de que forma, que para o grupo de vocês, o texto ajudou vocês a montarem o que vocês queriam dizer em português?**Aluno1:** Não todo o texto, nós pegamos algumas partes que nós não tínhamos conhecimento.**Aluno5:** Isso aí que eu tava tentando dizer, a gente não pegou todo texto, a gente leu o texto em português, daí a gente conseguiu compreender o que tava escrito em inglês e depois a gente analisou de forma que a gente conseguisse associar aquilo que tava dizendo e que a gente pudesse dizer em nossas palavras. Só que não foi a gente que traduziu a nossa parte, foi o google.

No discurso de Aluno5, a negação tem função assertiva, ou seja, o aluno lança mão do “não”, em posição temática, para afirmar seu ponto de vista sobre o assunto e problematizar o uso da tradução como condição para a produção escrita em língua inglesa, como se observa em “Não tem como tu fazer [escrever em inglês] se tu não saber traduzir...”. Aqui, a polaridade negativa funciona como um continuativo (HALLIDAY, 2014, p. 175), dando sequência a ideia exposta anteriormente. Assim, seguindo o raciocínio do aluno, dado pela relação condicional expressa pelo marcador “se”, “saber traduzir” é um Atributo necessário, e portanto uma condição, para que o Portador do processo relacional *ter* (“Tu”- (alunos)) tenha a capacidade intelectual de “fazer” uma produção escrita em língua inglesa. Infelizmente essa afirmação perde força ao analisarmos a sequência desse turno, quando o aluno declara “só que como a gente traduziu o texto no *google*, automaticamente a gente vai escrever como a gente fala e colocar no *google* para ele traduzir pra nós.”

Aluno1, por sua vez, usa a negação para marcar posição contrária ao exposto por Aluno5. Neste caso, o uso do marcador de polaridade negativa assume duas funções, tanto como sentença “Não”, com sentido completo e em resposta à pergunta feita pelo professor “... então vocês estão concordando com ela que ninguém aqui tentou fazer a partir do texto, todo mundo jogou no *google*?”, quanto como continuativo, indicando um movimento discursivo contrário ao que fora defendido anteriormente (HALLIDAY, 2014, p. 175).

Outro aspecto bastante recorrente nos depoimentos é a referência ao uso da tradução como recurso para a realização da atividade. O recurso é descrito de duas maneiras. No

primeiro caso, a relação paratática entre as orações 1) coloca o aluno (em elipse) como Ator do processo material *pôr* (*A gente* “põe”) como participante mecânico na digitação e/ou cópia do texto para o meio virtual, apresentado na circunstância de localização (lugar) “no *google*” e 2) inscreve “o *google*” como Ator do processo material *traduzir* (“traduz”) e coloca os alunos como beneficiados pela ação realizada pelo site “o *google* traduz pra gente e a gente faz”. Aqui, os alunos se incluem na categoria de Beneficiário Cliente, quando recebem serviços prestados pelo Ator do processo (HALLIDAY, 2014, p. 306). É interessante observar que os alunos, como participantes humanos, têm papel secundário na segunda parte da oração, quando é descrito o processo que seria essencialmente intelectual, e por isso gerador de aprendizagens, a etapa de tradução do texto, em que estariam envolvidas habilidades de leitura, de reconhecimento de palavras, de conhecimento de mundo, trocas de informações etc.

No segundo caso, o caráter complementar da tradução é dada por: 1) a sentença negativa “Não todo o texto...”, em que o Ator *Nós* e o processo material *pegar* aparecem em elipse, forma típica do discurso falado (“[Nós] não [pegamos] todo o texto...”) e 2) pela expansão da oração anterior, clarificando a maneira como a tradução foi usada como recurso para a leitura e a produção escrita (“... nós pegamos algumas partes que nós não tínhamos conhecimento.”). Aqui, a exemplo da primeira oração, os alunos figuram como Atores do processo material *pegar* (“pegamos”) que tem como Meta “algumas partes [do texto]...”. O restante da Meta realiza uma expansão por elaboração, em que os alunos “nós” são os Portadores do processo relacional *ter*, na forma negativa (“não tínhamos”) em relação ao Atributo “conhecimento”. O que se pode observar neste segundo caso é o papel que os alunos desempenham como atores e portadores dos processos, responsáveis por selecionar as partes do texto a serem traduzidas (“pegamos algumas partes”), usando a ferramenta *google translator*, e realizar o exercício de análise do texto que lhes permitiu identificar fragilidades de compreensão para a realização da tarefa (“que nós não tínhamos conhecimento”).

As declarações acima analisadas apontam o esvaziamento da prática de produção escrita em língua inglesa implementada durante o processo de aprendizagem. Observa-se que os alunos não percebem a relevância da prática escrita como etapa do processo de preparação

da apresentação oral, bem como demonstram empenho limitado na realização da tarefa, haja vista as declarações de que uso pouco produtivo dos tradutores automáticos.

Representações sobre a validade dos aprendizados adquiridos para a vida

Ao final da sessão, como forma de fechamento da avaliação do processo, foi solicitado aos alunos que apontassem a validade dos aprendizados adquiridos ao longo do ano. A representação de que é necessário fazer um “cursinho de inglês” ainda é recorrente, mas emergem posições que descrevem a importância dos aprendizados das aulas de inglês para a realização de trabalhos em outras disciplinas escolares bem como tímidas afirmações de que é possível compreender um pouco melhor a língua em situações de comunicação cotidianas.

Excerto 3

Professor: Ok, então me digam, o que vocês acreditam que vocês realmente aprenderam nas aulas de inglês este ano?

Aluno6: Eu aprendi a separar método, objetivo essas coisas...

Professor: Ok.

Aluno7: Isso, ajudou também no português...

Aluno: Como que ajudou no português?

Aluno7: As vezes a gente tinha que separar isso no português...

Aluno1: Pra fazer o artigo...

Aluno7: ... e a gente já sabia daqui...

Aluno6: Pior que é verdade, a professora de português deu um negócio que tinha que separar ...

Aluno7: E isso nos ajudou...

Aluno1: Tinha que separar método e tudo...

Professor: Ok, então em termos de leitura e produção escrita, não necessariamente em língua inglesa, as aulas de inglês serviram para alguma coisa?

Muitos alunos: Sim.

Professor: E agora então, pra gente terminar... este ano nós tentamos fazer um trabalho diferente com a língua inglesa, coloca-la como algo do dia a dia, ou seja, nos textos. Os textos que vocês leram falavam sobre coisas do dia a dia e não limitar a regras, que foi exatamente o que vocês já me disseram.

[...]

Aluno6: Mas a gente não limitou somente a isso, a gente expandiu tudo, entende. Da regra ao trabalho esse, tradução, falar em inglês... então a gente misturou tudo.

Professor: Então a minha pergunta é: Vocês acharam que o que a gente fez esse ano valeu a pena? Sim ou não?

Alunos: Valeu... Sim.

Professor: Quanto valeu? Valeu para quê?

Aluno7: Valeu pra aprender inglês..., que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental...

Aluno6: E que não é só o que a gente viu aqui... Que é bem complexo, porque cada um gosta de um jeito e se a gente for agradar todo mundo... Então...

[...]

Aluno1: Eu não sou capaz de sair falando com a pessoa, mas eu... uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender

De modo geral, os depoimentos apontam um aproveitamento satisfatório das aulas de língua inglesa ao longo do ano. A evidência pode ser recuperada pelos processos escolhidos pelos alunos para representar suas avaliações (*aprender, ajudar, fazer, expandir*) e no uso da polaridade positiva em atendimento aos questionamentos.

Com relação aos processos, as figuras construídas conjugam traços mentais e materiais, pois remetem a processos que se realizam ao nível da consciência, próximos aos mentais, mas capazes de produzir movimentos ao nível da concretude, próximos aos materiais. Em “Eu aprendi a separar método, objetivo, essas coisas...”, o aluno se inscreve como Experienciador do processo mental *aprender* (“aprendi”) que tem como Fenômeno “a separar método, objetivo...”. Dessa forma, a validade do ensino de inglês se materializa no processo metaconsciente do aluno que se reconhece capaz de, dentro de um processo de análise e leitura, identificar, relacionar e “separar” os movimentos retóricos que compõem o texto.

O processo *ajudar*, em suas duas ocorrências, desdobra representações essencialmente materiais, pois remete a utilidade dos aprendizados adquiridos nas aulas de inglês para a realização de atividades em outras disciplinas, neste caso, em língua portuguesa. No fragmento “Isso, [a aula de inglês] ajudou também no português”, a aula de inglês, em elipse após o expletivo “Isso,...”, assume o papel de Ator do processo *ajudar*, tendo como Meta “[as aulas/as atividades] do português”. Em outra situação, “Pra fazer o artigo”, ao reorganizarmos a sentença (*A aula de inglês ajudou “[...] a fazer o artigo”*), a Meta se apresenta como o produto final do processo “a fazer o artigo”.

Outra representação da validade do processo de aprendizagem de inglês pode ser resgatada no uso do processo material abstrato *expandir* (Aluno 6), em que o aluno, Ator,

expressa sua compreensão a respeito da complexidade do processo desenvolvido. Ao utilizar o elemento deítico “tudo”, como Meta do processo, busca apresentar a totalidade do que reconhece como aprendizado, sendo, como descreve na sequência “Da regra ao trabalho [...] tradução, falar em inglês [...] misturou tudo”.

Na sequência, partindo da representação de expansão apresentada por Aluno 6, se desenrolam outros enunciados que descrevem movimentos no processo de aprendizagem dos alunos e tomadas de consciência a respeito dele. Tais movimentos, sinalizados pelo elemento aditivo “não é só”, podem ser observados em “... que o inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental”, estabelecendo comparações entre práticas ancoradas no ensino de regras gramaticais, descontextualizadas, e práticas voltadas ao trabalho com a língua em situações de uso; “E que não é só o que a gente viu aqui...”, em referência aos diferentes papéis da língua inglesa em contextos e atividades nas quais nos engajamos (na escola, no trabalho, na comunidade etc.).

Por fim, encontramos no discurso de Aluno1 um posicionamento bastante otimista acerca do que reconhece ser capaz de realizar usando a língua inglesa. Apesar da posição negativa assumida no início da sentença, em que o Portador “Eu” declara, por meio do processo relacional *ser*, na forma negativa, “não sou capaz”, não ser portador do Atributo “sair falando com a pessoa”, há uma ressalva, sinalizada pelo marcador de adversidade “mas”, de que haverá, em certa medida, compreensão do tópico em discussão, pois “uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender”. Observa-se um grau de assertividade na declaração do aluno que não abre espaço para a modalização: “não sou capaz de sair falando...” e “vou conseguir entender”. Esse aspecto corrobora a validade do processo desenvolvido nas aulas de língua inglesa, pois demonstra uma atitude proativa e emancipatória da aprendizagem, reconhecida e declarada na voz de um dos participantes do processo.

Referências

FAICLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.

FLORÊNCIO, J. A.; MARCUZZO, P. As representações de uma turma de alunos do ensino médio acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. *Signum: Estudos Linguísticos*, n. 15/2, p. 173-196, 2012.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Ana Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd edition, London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica*. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modo de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: JORDÃO, C. GIMNEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 143-157.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. N.; REEDHJIK, C. C. O ensino de língua inglesa em escolas públicas: expectativas e realidade. *Revista Crátilo*, v. 9, n. 1, p. 32-20, 2016.

SILVA, E. A.; BRUM, M. H.; TRIVISOL, V. Representação dos papéis de professor e aluno por estudantes do ensino médio. In.: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. C.; (Orgs.). *Linguística sistêmico-funcional: interlocuções na formação docente e no ensino*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p. 81-90.